



Perspective d'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation

Nathalie Younes

► To cite this version:

Nathalie Younes. Perspective d'évaluation "écologique" des dispositifs éducatifs et de formation. Véronique Bedin; Laurent Talbot. Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation., Peter Lang, 2013. <hal-01121478>

HAL Id: hal-01121478

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121478>

Submitted on 1 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Nathalie Younès

Perspective d'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formation

INTRODUCTION

Dans une société à la fois hyper bureaucratique et hyper compétitive, la tendance est grandissante de ne considérer que la part quantitative de l'évaluation. Ce primat semble s'imposer à tous les niveaux du système éducatif, de l'enseignement primaire au supérieur où les systèmes de classement des établissements et des pays vont croissants. Ces systèmes de classement se fondent en particulier sur la mesure de résultats, en termes de compétences des élèves (évaluations nationales, enquêtes PISA¹), de qualité du corps professoral en matière de recherche (classement de Shanghai, classement des laboratoires par l'AERES), de réussite professionnelle des étudiants (classement de l'École des mines) ou encore à partir d'autres critères tels que la satisfaction des étudiants, la notoriété des établissements etc.

Cette évaluation « quantitativiste » tend à évacuer le fait que les dispositifs éducatifs sont aussi des univers symboliques participant d'une construction personnelle et collective. Agis par des processus subjectifs et contextuels, ils ne peuvent être ramenés à de simples mesures. Massé (1991), insiste sur la notion de « validité écologique » d'un programme à savoir la capacité de ses diverses composantes à s'adapter aux conditions environnementales (sociales, économiques, culturelles, etc.), caractéristiques d'un sous-groupe social défini. Il plaide en faveur d'une évaluation sensible aux variations dans les contextes d'expérimentation.

On peut souligner que l'intersubjectivité et le milieu spécifique d'apprentissage dans ses caractéristiques sociales, économiques, culturelles propres constituent des facteurs clés, alors même qu'ils restent minorés dans la plupart des dispositifs d'évaluation actuels ; comme l'est également au niveau individuel la part accordée à la signification des situations formatives par les principaux acteurs que sont les enseignants et les élèves ou les étudiants. Pourtant l'écoute de leurs points de vue s'avère incontournable pour appréhender la signification donnée à l'enseignement et à l'apprentissage et être en mesure d'adapter les dispositifs éducatifs et de formation.

Une perspective « écologique » d'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation requiert la prise en compte de ces différents facteurs, et en particulier les articulations des différents niveaux du milieu et du sens accordé aux situations vécues. Car une telle approche complexe requiert des méthodologies de reliance qui privilégient des dispositifs de relations, le concept de reliance (Morin, 2004), désignant le « travail ou l'art des liens ».

1 PISA, acronyme de « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ».

Nous reprenons ici dans cette perspective deux recherches que nous avons menées dans des contextes différents, l'une dans l'enseignement supérieur sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants et l'autre à l'école primaire sur l'évaluation du climat scolaire. Bien qu'ayant amorcé à chaque fois une tentative d'articulation de différents niveaux - dans l'une l'articulation de différentes méthodes - elles ont cependant encore laissé dans l'ombre, dans une certaine mesure, la dimension plus qualitative apportée aussi bien par la compréhension de l'individu dans sa singularité que par celle du contexte dans sa spécificité. Nous présentons les causes et l'impact sur la validité de l'évaluation, d'une telle limitation.

1 LA VALIDITE ECOLOGIQUE DE L'EVALUATION

La psychologie sociale insiste largement, dans l'analyse des processus, sur la nécessité d'articuler différents niveaux d'explication: intraindividuel, interindividuel, positionnel et idéologique pour tenter d'appréhender les réalités humaines (Doise, 1982). Le niveau intraindividuel concerne les processus internes aux individus, leur permettant de percevoir, d'organiser et d'agir sur le monde. Le niveau interindividuel s'intéresse aux relations entre les personnes, alors que le niveau positionnel prend en compte leurs statuts, à savoir les différences de positions sociales qu'ils occupent. Quant au niveau idéologique, il mobilise les systèmes de croyances, les représentations, les normes. Bien que ces différents niveaux, allant de l'individuel au collectif, du psychologique au sociologique soient en eux-mêmes l'objet d'études approfondies exclusives, c'est bien leur articulation qui permet une représentation complète d'une situation donnée.

Des niveaux d'analyse liant l'individu et son milieu sont également au cœur des courants écologiques en psychologie. Ainsi que l'a décrit Bronfenbrenner (1979), le développement humain est influencé par les interactions dynamiques entre les multiples niveaux de l'environnement d'une personne. Le modèle écologique qu'il propose (Bronfenbrenner, 1979, 1993), considère cinq niveaux de systèmes: le microsystème qui est l'environnement immédiat de la personne (cela peut être la famille, un groupe de pairs, le quartier, la classe...), le mésosystème qui est le réseau constitué par les interactions entre les différents microsystèmes (par exemple les relations école/famille), l'exosystème qui représente l'environnement qui influence indirectement le développement de l'enfant (par exemple les conditions de travail des parents), le contexte culturel, économique et idéologique caractérisant une société particulière qui est nommé macrosystème, et enfin, le chronosystème qui renvoie aux transitions écologiques vécues par un individu (l'enfant qui devient élève...). Ces différents niveaux de systèmes interagissent en fonction de l'organisation normative et opératoire caractéristique de chacun d'entre eux.

Une telle approche écologique qui s'avère également déterminante dans le cadre de l'évaluation des dispositifs de formation requiert de mettre en œuvre une approche complexe des dispositifs éducatifs. Ce qui suppose une articulation des niveaux d'analyse et des méthodes, qualitatives et quantitatives, alors même qu'une forte tendance se dessine de recours exclusif aux méthodes quantitativistes voire de leur « fétichisation » (Massé).

VERS UNE APPROCHE SITUEE DE L'EVALUATION DES DISPOSITIFS EDUCATIFS

Les recherches portant sur l'évaluation des dispositifs mettent l'accent sur la nécessité de construire des articulations entre leurs composants, leurs environnements, les acteurs concernés et les effets produits. Ainsi, en 2008, Figari appelait à un développement des

travaux sur l'évaluation des dispositifs éducatifs, « objets éducatifs modernes » ou mises en situation, renvoyant à la fois à une approche technique des environnements d'apprentissage et à des espaces de médiation entre sujet et objet ainsi qu'entre acteurs (Figari, 2008 ; Peeters & Charlier, 1999). De telle sorte que l'évaluation d'un dispositif éducatif correspondrait à l'évaluation d'un système situé d'interactions entre les constituants de ce dispositif. L'évaluation se réalise dans un contexte social où les interactions sont plus ou moins conflictuelles et où l'évolution des dispositifs éducatifs pose la question du cadre d'analyse à utiliser, des informations à recueillir, des valeurs à privilégier. On peut se référer aux lois et aux contrats mais rien ne garantit que les acteurs les acceptent (Figari, 1994). La place des acteurs concernés et les modalités de leur implication pour construire le référentiel justifiant la prise d'informations sont particulièrement stratégiques. La conception d'un référentiel situé suppose qu'il s'inscrive dans un processus de négociation continu. Sans un large accord autour de l'évaluation, de ses finalités et de ses modalités, les résultats d'évaluation seront plus ou moins acceptés ou refusés par les intéressés.

Cette approche complexe qui insiste sur l'importance d'une évaluation située intersubjective pour déterminer des indicateurs mineure cependant la dimension psychosociale du sujet, pourtant centrale, dans la relation entre l'individu et son environnement formatif. Il s'agit de considérer la nature fondamentalement communicationnelle et idéologique de cette relation toujours médiatisée par un alter réel et / ou symbolique (Moscovici, 1984).

2 ANALYSE RETROSPECTIVE DANS UNE PERSPECTIVE ECOLOGIQUE D'UNE ENQUETE SUR LES EFFETS D'UN DISPOSITIF D'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE

Une étude de cas approfondie a été menée de 2001 à 2006 dans une université française (Université d'Auvergne) sur les effets de l'introduction d'un dispositif d'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE). La conception et la mise en place de ce dispositif s'ancrait dans une approche de l'évaluation comme formative, à savoir comme processus de régulation intersubjectif inhérent au développement et à l'évolution de l'action pédagogique (Stufflebeam *et al.*, 1980). La référentialisation en tant que processus assorti de procédures critériées (Figari, 1994) devait en être l'opérateur. Elle n'a pu cependant qu'être démarrée étant données les conditions de milieu et notamment les résistances du terrain. Par contre a pu être mis en place un logiciel fonctionnant sur internet qui a constitué une médiation sociotechnique opératoire (Younès, 2006).

L'ENJEU DE LA MISE EN PLACE DE MEDIATIONS SENSIBLES AUX EVOLUTIONS DES MILIEUX DE FORMATION

La référentialisation consiste à repérer des référents à la fois dans le champ théorique, dans le contexte où elle se déroule et chez les acteurs impliqués. Elle conduit aussi à construire des instruments d'analyse dans lesquels les critères sont justifiés et les indicateurs élaborés pour en vérifier le degré de réalisation (Figari, 2001, p. 312). Sur la base d'échanges préalables, de réflexions et de négociations, les partenaires peuvent se mettre d'accord sur le recueil et l'interprétation des informations ainsi que sur les actions consécutives à mettre en œuvre. Un tel dispositif prend en compte la constitution d'un milieu *in situ*, dans lequel les sujets échangent par rapport à la détermination des objectifs, des procédures et des stratégies à privilégier. Dans le cas de la mise en place du dispositif d'EEE à l'Université d'Auvergne, la référentialisation a été entreprise mais n'a pas pu être poursuivie en l'absence de réelle volonté institutionnelle et d'engagement des

acteurs dans un processus de coconstruction de sens partagé au sujet de l'enseignement et de la formation.

En ce qui concerne la mise en œuvre du logiciel « sur mesure », il a constitué un élément clé du dispositif d'EEE de l'Université d'Auvergne aussi bien pour générer une dynamique collective propre à un contexte donné que comme moyen de régulation. Son accessibilité a rendu possible une participation de tous les étudiants et une consultation aisée des résultats. Son adaptabilité correspondait à une évaluation contextualisée et évolutive. Ce dispositif combinant des jugements critiques individuels qualitatifs et des indicateurs basés sur des statistiques, a permis d'établir des comparaisons sur un certain nombre de critères sélectionnés tout en conservant la richesse liée aux variations inter individuelles. Il a fourni de nombreuses informations sur l'enseignement, la formation, les étudiants et les enseignants. Il a également contribué à passer de l'implicite à une forme d'explicitation quant à l'enseignement, aussi bien en termes de visées que de modalités.

On peut considérer que la première mise en œuvre, portée par un nombre réduit d'acteurs, a eu un effet d'enclenchement à partir duquel d'autres ont été progressivement engagés. La réflexion sur les objectifs, les modalités de la formation comme des enseignements et leur adaptation au public a pu se développer graduellement sur des bases de plus en plus explicites. Des échanges ont été ainsi développés sur les exigences méthodologiques à poursuivre et sur les critères et indicateurs à retenir.

Ce dispositif informatisé d'EEE a établi une médiation socio-technique contextualisée du développement du processus d'évaluation dans la mesure où il a été déterminé et ajusté sous l'influence de trois paramètres indissociables:

- une volonté institutionnelle des décideurs de l'université, qui ont relayé la politique nationale en définissant un cadre approprié au contexte local et des moyens pour l'évaluation;
- une participation de différents acteurs à tous les niveaux;
- une interface informatisée servant de médiation entre les acteurs impliqués dans le système d'enseignement (étudiants, enseignants et responsables).

L'efficacité de ce dispositif pour la collecte, le traitement et la mise à disposition de l'information en a fait un outil adapté à une évaluation-régulation qui nécessite une instrumentation permettant un feedback souple et rapide sur les activités d'enseignement (Allal, 1988). Le point de vue des étudiants sur les enseignements qu'ils reçoivent, représente le feedback des principaux destinataires de l'enseignement, qui apparaissent de plus en plus comme des partenaires de la dynamique de formation. De telles pratiques présentent un intérêt particulier en tant que premier moment d'une dynamique de régulation (Hadji, 1992) qui a pour fin de procéder à des ajustements (guidance), par l'utilisation adéquate de l'information en retour (Allal, 1988).

Une telle médiation sociotechnique capable d'intégrer le temps et donc les transformations d'un milieu de formation s'est avérée cruciale. En effet, elle a constitué non seulement une possibilité d'être informé des évolutions du devenir du dispositif d'évaluation, mais également d'articuler le quantitatif et le qualitatif même si ce dernier est resté insuffisamment approfondi.

L'ENJEU D'UNE ARTICULATION DU QUANTITATIF ET DU QUALITATIF POUR L'APPREHENSION DES CONDITIONS DE MILIEU ET DE SENS

L'analyse de cette étude de cas d'EEE conduit également à mettre l'accent sur les enjeux de l'articulation de données quantitatives à des données qualitatives et du contexte. L'étude des effets de ce dispositif d'évaluation a privilégié une approche approfondie

multidimensionnelle d'un processus situé, en articulant des méthodes quantitatives et qualitatives. Les attitudes comparées des enseignants, des étudiants et des responsables ainsi que les effets perçus par ces mêmes acteurs ont été appréhendées à partir d'une enquête standardisée basée sur des questionnaires. Par ailleurs des analyses d'entretiens ciblés et des incidents critiques repérés au cours de l'observation participante ont permis d'apprécier à la fois l'impact de la culture du milieu en matière d'EEE ainsi que la dynamique interactive du processus et du sens donné à l'évaluation. Cependant, dans une perspective écologique, leur analyse aurait gagné à être approfondie afin de lier davantage la prise en compte de la subjectivité et celle des conditions du milieu. En effet, il est apparu que les entretiens ont été particulièrement appropriés pour révéler les ambiguïtés et les paradoxes de l'EEE ainsi que l'ambivalence des positionnements. Les responsables fonctionnels (chefs de département) ont ainsi eu à la fois un discours plutôt positif sur le dispositif informatisé, considéré comme un enclencheur d'une évaluation généralisée de l'enseignement et un double discours sur les effets de l'évaluation perçus tour à tour comme positifs dans l'évolution du dispositif pédagogique ou comme inefficaces, voire néfastes. De même les étudiants sont perçus tour à tour comme une source d'information pertinente et peu fiable. Les prises à partie du chargé de mission sur la mise en place d'un dispositif d'EEE, la plainte du SNESUP (syndicat national des enseignants du supérieur) qui a déposé un recours contre celui-ci ainsi que par les prises de position particulièrement virulentes de certains enseignants lors des réunions à son encontre ont été des manifestations de la forte résistance de certains enseignants. Ils dénonçaient notamment le fait que quelques avis rendus visibles puissent entraîner un impact délétère sur l'ensemble d'un enseignement sous couvert d'anonymat des étudiants, considérant ceci comme suffisamment grave pour entraîner leur refus de l'EEE. En revanche, des expériences menées avec des enseignants volontaires et sous leur contrôle se sont révélées fructueuses et satisfaisantes pour les enseignants comme pour les étudiants, car elles ont permis d'approfondir les points de vue singuliers et l'impact du contexte.

Cette recherche a mis en évidence la pression d'un contexte de contrôle, le manque de culture de l'évaluation formative et le peu d'importance accordée à la mise en place de structures de relais permettant l'expression des uns et des autres. Tout ceci a conduit à réduire la part accordée aux conditions de milieu ainsi qu'à l'expression des individus alors même que ces facteurs, en spécifiant les dispositifs génériques éducatifs et de formation, auraient permis de mieux en appréhender la portée à tous les niveaux.

L'emprise d'un contexte de contrôle

Pourtant, la volonté institutionnelle d'obtenir des indicateurs quantitatifs ainsi que la tentation de contrôler le système de formation se sont progressivement imposées. Le dispositif informatisé d'EEE a été jugé utile par tous les responsables de l'université qui l'ont pratiqué et les étudiants en ont été plutôt satisfaits. Il a néanmoins aussi focalisé les oppositions et les résistances des enseignants, étant donné qu'il a accentué la visibilité et la publicité des points de vue des étudiants. D'autre part, certaines composantes de l'université ne se sont pas engagées dans ce dispositif, optant pour leur propre système afin peut être de pouvoir contrôler les résultats fournis à la présidence.

Le manque de culture de l'évaluation formative

De plus, l'absence de culture d'une évaluation formative, aussi bien de la part des responsables, des enseignants que des étudiants, a pu contribuer à une dérive progressive vers une bureaucratisation du processus, à savoir vers un dispositif plus formel que réellement créateur d'une dynamique collective autour de la qualité de la formation. La culture pédagogique dominante, individuelle et disciplinaire s'est révélée antagoniste à des pratiques interdisciplinaires concertées dont certains enseignants étaient demandeurs, mais qui sont restés minoritaires. Car le passage à l'évaluation formative de l'enseignement ne va pas de soi. Il nécessite de forts changements et notamment d'inclure le point de vue des étudiants dans une dynamique globale d'optimisation. Les informations recueillies auprès des étudiants ont suscité des réactions contrastées, aussi bien en raison de leur caractère non univoque que de leur dimension quelquefois critique, voire très critique, vis-à-vis de l'enseignement reçu. Dans de nombreux cas, l'information quantifiée est restée floue et le faible nombre de remarques exprimées dans les questions ouvertes n'a pas permis de comprendre réellement ce que voulaient dire les étudiants. Les appréciations ont pu quelquefois apparaître contradictoires et peu utiles en tant que telles pour l'amélioration de l'enseignement.

Etant données les importantes variations d'appréciation entre les étudiants et l'anonymat des questionnaires, la signification des moyennes et des profils de réponses est restée souvent obscure et difficile à interpréter sans information supplémentaire. Ce sont des séances organisées à propos de l'EEE entre des enseignants volontaires et des étudiants qui ont permis de préciser le sens donné aux questions et aux réponses. Ces séances qualitatives, bien que trop rares, ont été complémentaires des questionnaires anonymes et se sont révélées particulièrement fécondes, étant donné qu'elles ont permis une construction collective du sens même de l'enseignement.

La connaissance des points de vue des étudiants dans leur singularité à approfondir

La recherche a mis en évidence la diversité des représentations et comportements des enseignants et leur importance dans la compréhension du dispositif d'évaluation et de son évolution. Les attitudes des enseignants envers l'EEE étaient variables et fortement corrélées à leurs positionnements idéologiques, quant à la place des étudiants dans l'enseignement. Les enseignants qui exprimaient des attitudes négatives au sujet de l'EEE ont aussi été ceux qui considéraient que les étudiants ne pouvaient pas contribuer avec l'enseignant à la construction de son enseignement. D'autres qui estimaient au contraire que les étudiants pouvaient y contribuer étaient favorables à l'EEE.

Toutefois, l'impact des facteurs individuels dans les évaluations des étudiants et l'importance de la réflexion quant aux aspects identitaires, mis en jeu dans des dispositifs d'évaluation, n'ont pas été explorés alors que ces dimensions auraient pu permettre de mieux appréhender la compréhension des phénomènes et favoriser ainsi le développement d'une évaluation écologique.

3 ANALYSE RETROSPECTIVE DANS UNE PERSPECTIVE ECOLOGIQUE D'UN DISPOSITIF D'EVALUATION DU CLIMAT SCOLAIRE PAR LES ELEVES

La deuxième étude d'évaluation envisagée dans une perspective écologique met fortement en évidence la difficulté méthodologique d'appréhension du qualitatif et des

conditions de milieu quand bien même ces orientations constituent le cœur de la recherche. Travailler le climat scolaire, c'est chercher à élargir la perspective d'évaluation des dispositifs et tenter d'appréhender une globalité. Quand on s'intéresse à ce qui se passe dans l'école, il est important de prendre en compte l'environnement familial et plus largement, l'influence de la communauté d'appartenance. Moos (1979, 1987) a extrapolé le modèle écologique social de Bronfenbrenner au champ scolaire et affirmé que les composants environnementaux et personnels de l'écologie sociale scolaire étaient également déterminants des résultats académiques et de santé. Précurseur dans ce domaine, il faisait du climat social la composante la plus importante de l'environnement socio-éducatif, de par sa fonction médiatrice des autres facteurs. Renvoyant à la complexité des milieux et à l'articulation des dimensions individuelles et sociales dans l'explication des conduites, cette orientation pose que l'effet de l'environnement est fortement médiatisé par la perception que l'individu a de son milieu et par l'effort qu'il consent pour s'y adapter. Le climat social, notion descriptive, évaluative et composite, correspond à la perception des personnes appartenant à un environnement déterminé (classe, école, ville, quartier...). Les recherches sur le climat social de la classe comme celles portant sur le climat des écoles permettent de souligner l'importance des relations interpersonnelles sur la santé mentale et les apprentissages. Un environnement favorable orienté vers de bonnes relations renforce le bien-être, l'estime de soi académique, la formation de l'amitié et la réussite scolaire des enfants, alors que l'aspect conflictuel exerce une influence négative sur le sentiment de sécurité, l'estime de soi, les apprentissages et les performances scolaires (Samdal *et al.*, 1998; Dorman, 2002 ; Bennacer 2008). La bonne relation avec les enseignants est une des deux principales caractéristiques (avec la participation et la responsabilisation des élèves dans la vie de l'école) associées à la satisfaction des élèves à l'école (Epstein, 1981; Good, Brophy, Sharp & Thompson, 1992). De bonnes relations avec les camarades et les enseignants ainsi qu'un soutien de leur part peuvent réduire le sentiment de stress (Cohen & Syme, 1985) et contribuer à la satisfaction vis-à-vis de l'école même en cas de faible performance (Calabrese, 1987).

Les résultats de Samdal *et al.* (1998) ont aussi montré que le sentiment de sécurité et le soutien des enseignants sont très fortement reliés à la satisfaction d'être à l'école. De plus, 30 ans de recherche sur les environnements d'apprentissage ont souligné le lien significatif entre la qualité perçue de leur environnement par les élèves et la qualité de leurs apprentissages, c'est-à-dire que les élèves apprennent mieux quand ils perçoivent leur environnement plus positivement (Gog & Fraser, 1998; Dorman, Adams & Ferguson, 2002). Toutes ces recherches soulignent l'importance de prendre en compte la qualité de l'expérience scolaire des élèves et de leurs relations avec les pairs et les enseignants.

Cependant les notions de climat social et de climat scolaire restent encore floues et interrogent les méthodologies à mettre en place pour les étudier. La question des données à recueillir et des modalités de leur recueil des données se pose à la fois. La recherche en est pour l'instant à l'étude de certains facteurs qui se trouvent isolés d'un ensemble bien plus complexe. Devant la difficulté méthodologique à identifier les variables à prendre en compte, l'attention est ciblée sur certains paramètres et sur certaines modalités d'analyse. Ainsi de nombreux travaux sont menés sur la violence scolaire. Ils montrent notamment que les taux de victimisation obtenus sont très différents selon que l'on utilise les données issues des logiciels nationaux de suivi des incidents signalés par les enseignants ou bien les points de vue des élèves eux-mêmes (Debarbieux, 2006), que nous considérons comme déterminants.

UNE METHODOLOGIE D'EVALUATION ECOLOGIQUE A CONSTRUIRE

L'enquête conduite en 2005 à propos de la perception du climat scolaire auprès de 697 élèves âgés de 6 à 8 ans dans 22 écoles primaires de la région française Auvergne,

impliquées dans un programme de formation à la promotion de la santé, s'inscrivait dans la lignée des travaux actuels sur les environnements d'apprentissage (Dorman, 2002 ; Walberg, 1976...), qui prennent en compte les points de vue des acteurs. Les perceptions des jeunes enfants restant encore peu connues et explorées, ce sont sur ces derniers que l'enquête s'est plus particulièrement centrée. La méthodologie retenue, principalement quantitative, a opéré par des questionnaires (adaptés de Debarbieux, 1996, 2001) remplis individuellement. Des analyses statistiques descriptives ont été réalisées pour appréhender l'évaluation des dimensions du climat par les élèves, et les relations entre les différentes variables environnementales ont été mesurées par des analyses univariées et multivariées.

La production de données à partir de cette enquête a permis de s'approcher de la vision qu'ont les élèves de leur milieu scolaire. L'évaluation du bien être est dans son ensemble, significativement corrélée à l'appréciation globale de l'école et à de nombreux facteurs liés à l'estimation de la qualité de différents types de relations sociales: relation au maître, relation aux parents et relations entre élèves. Ces résultats sont corrélés aux conditions de milieu: catégories socioéconomiques des écoles, taille des écoles et des classes, et, dans une moindre mesure, localisation rurale ou urbaine ainsi que note moyenne de l'école aux évaluations de CE2. Il apparaît ainsi que ces différentes variables contextuelles influencent significativement les scores des composantes du climat (Younès, Debarbieux & Jourdan, 2011). En effet, la perception de l'école généralement largement positive se trouve cependant modifiée, en particulier suivant la caractérisation socioéconomique de son public. La relation avec le maître, extrêmement importante, varie en fonction des milieux sociaux. Elle est encore plus appréciée dans les écoles urbaines accueillant une majorité d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

On observe également un impact favorable des pratiques des enseignants et des écoles dans le domaine du vivre ensemble de l'éducation à la santé ainsi qu'un impact du programme de formation à la promotion de la santé, sur les relations entre les élèves. Reste à déterminer comment ces pratiques pourraient davantage contribuer à réduire le mal-être de la minorité d'élèves en souffrance.

Cette investigation qui s'inscrit dans le domaine des travaux sur l'écologie scolaire visant à lier environnement, sentiment de bien être, santé et apprentissage devrait être prolongée par une approche qualitative afin d'améliorer la compréhension des paramètres constitutifs de l'écologie scolaire. En effet, une appréhension du climat qui repose entièrement sur des questionnaires proposant des items et des échelles sur lesquels les enfants se positionnent, conduit à laisser dans l'ombre les variations du sens que ces derniers donnent aux questions posées et ne permet pas d'interpréter vraiment la signification de leurs réponses. Il nous apparaît que des pistes de recherche méthodologiques tout à la fois stratégiques et difficiles sont à élaborer à ce propos afin de mieux relier les différents facteurs contextuels et subjectifs en jeu.

CONCLUSION

L'analyse des deux études précédentes met en évidence l'importance, pour développer une approche écologique de l'évaluation de la formation, de ne pas en rester à une approche quantitative ou générique, mais de renforcer la part accordée aux expériences et aux points de vue individuels ainsi qu'aux spécificités du contexte et d'articuler ces différentes modalités d'appréhension d'une situation. Sans quoi les informations recueillies risquent d'en rester à des généralités ou de conduire à des interprétations erronées.

Le chantier s'avère d'envergure étant donné que la recherche en éducation a été fortement marquée par les courants contribuant à séparer aussi bien les niveaux d'analyse que les méthodes qualitatives et quantitatives. Cette division dans la production des connaissances, privilégiée dans la recherche scientifique, s'avère désormais à questionner. Les approches multidimensionnelles qui tentent de dépasser de tels cloisonnements travaillent à partir de méthodes mixtes. Ainsi, les travaux américains déjà anciens de l'évaluation de programme et en particulier ceux de Campbell et Cronbach (voir Shadish, Cook et Leviton, 1991, pour une présentation) apparaissent pionniers dans la question des méthodes mixtes situées pour l'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation. Ces travaux montrent l'importance de la multidimensionnalité et celle du rôle des acteurs dans la compréhension et la conduite de ce type d'évaluation, mais aussi la nécessaire complémentarité des méthodes objectivistes et subjectivistes. Le primat d'une seule approche quantitative standardisée ou au contraire qualitative et subjective s'avère insuffisant pour appréhender et accompagner l'évaluation. Ce type d'évaluation requiert, au contraire, d'articuler ces deux méthodes au regard de dispositifs évolutifs situés et de perspectives d'acteurs plurielles. L'utilisation simultanée des méthodes qualitatives et quantitatives existe donc depuis longtemps, mais ce n'est que récemment que cette combinaison a été conceptualisée en termes de méthodes mixtes notamment par Creswell (2009). Les quantitativistes développent des arguments qui s'enracinent dans une philosophie positiviste. Selon cette orientation la recherche doit être objective, l'observateur est distinct de l'objet qu'il observe et les faits sociaux doivent être traités comme des choses. La connaissance causale y est valorisée, une attention particulière est portée au contrôle des biais et la démarche expérimentale privilégiée ainsi que l'identification de « lois » générales (Durkheim, Popper, Campbell, Scriven...). A l'opposé, les qualitatifs s'inscrivent dans une épistémologie constructiviste, interprétative et herméneutique, favorisant la connaissance utile, la découverte et le pluralisme, en se défiant des généralisations. Ce paradigme qui a été initié par Stake puis développé par Guba et Lincoln se présente donc comme antagoniste à une démarche objectiviste.

Ces deux orientations considérées comme irréconciliables par leurs chercheurs et théoriciens les plus fervents ont donné lieu à des cultures de recherche et de formation bien séparées. Avec l'émergence de la référence à l'idée de triangulation, des chercheurs ont souligné l'intérêt de développer des méthodes de recherche faisant appel à différents paradigmes. Dans un contexte de pluralisme méthodologique interdisciplinaire et complexe, cette nouvelle position selon laquelle les deux approches sont importantes, tente de concilier objectivité et pragmatisme, construction de connaissance et utilisation de la connaissance. Johnson et Onwuegbuzie (2004) parlent d'un troisième paradigme liant quantitatif et qualitatif. Suivant ces deniers, non seulement les deux types de méthodes sont importantes, ce qui exige que les chercheurs en maîtrisent les méthodologies, mais il est, de plus, nécessaire qu'ils soient capables de les mobiliser conjointement dans une même investigation.

Ainsi, une perspective écologique de l'évaluation, requiert d'insister, comme nous l'avons montré dans l'analyse de deux dispositifs d'évaluation, l'un dans le primaire et l'autre dans le supérieur, sur la prise en compte des conditions de milieu, à savoir l'articulation des différents niveaux, mais également un approfondissement des points de vue des acteurs et notamment des étudiants. Pour cela il est important de construire très en amont dans le design de la recherche des méthodologies de reliance permettant de mieux appréhender l'évaluation dans toutes ses dimensions et d'en renforcer de la sorte la validité.

REFERENCES

- Allal, L. (1988). Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (Ed.) *Assurer la Réussite des Apprentissages scolaire. Les Propositions de la Pédagogie de Maîtrise* (pp. 86-126). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bennacer, H. (2008). Le climat social de la classe à l'école élémentaire: élaboration et validation de la version abrégée d'une échelle. In J. M. Hoc & Y. Corson (Éd.), *Actes du Congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 131-139). Nantes: Université de Nantes. <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actes-SFP2007.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology and cognitive development: research models and fugitive findings. In R.H. Woznick & K. Fisher (Ed.), *Scientific environments* (pp. 3-44). Hillsdale (NH): Erlbaum.
- Calabrese, R. L. (1987). Adolescence: a growth period conducive to alienation. *Adolescence*, 22, 929-938.
- Cohen, S. & Syme, S. L. (1985). *Social Support and Health*. Academic Press, Orlando, FL.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage (3ème édition).
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: Etat des lieux*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Debarbieux, E. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112-140.
- Dorman, J.P., Adams, J.E. & Ferguson, J.M. (2002). Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educational Psychology*, 22(5), 499-511.
- Epstein, J. L. (1981). *The Quality of School Life*. Lexington Books/D. C. Heath, Lexington.
- Figari, G. (1994). *Evaluer: quel référentiel ?* Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. Dans G. Figari & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310-314). Bruxelles: De Boeck.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesures et Evaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits* (tome III). Paris: Gallimard.
- Fraser, B.J. (1990). *Individualised Classroom Environment Questionnaire*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.

- Goh, S.C. & Fraser, B.J. (1998). Teacher interpersonal behaviour: Classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore, *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Gottfredson, G. C. & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: P.U.F.
- Janosz, M., Georges, P. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 27, (2), 285-306.
- Massé, R. (1991). Réflexions anthropologiques sur la fétichisation des méthodes en évaluation. In J. Légaré et A. Demers (Ed.), *L'évaluation sociale: savoirs, éthique, méthodes*, (pp. 209-238). Actes du 59e congrès de l'ACSALF. Montréal: Les Éditions du Méridien, 1993.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moos, R. H. (1987). *The social climate scales: A user's guide*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Morin, E. (2004). *La Méthode. 6. Éthique*. Paris: Seuil.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: P.U.F. (septième édition mise à jour 1998).
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426-452.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research, Theory & Practice*, 13(3), 383-397.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation*, Newbury Park, CA: SAGE.
- Sharp, S. & Thompson, D. (1992) Sources of stress: a contrast between pupil perspective and pastoral teachers' perceptions. *School Psychology International*, 13, 229-242.
- Walberg, H.J. (1976). Psychology of learning environments: Behavioral, structural, or perceptual? *Review of Research in Education*, 4, 142-178.
- Younès, N. (2006). *L'effet de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Thèse de doctorat non publiée. Grenoble: Université Pierre Mendès France.
- Younes, N. (2007). A quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. In M. Romainville & C. Coggi (Ed.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le supérieur: approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles: De Boeck.

Younès, N., Debarbieux, E., & Jourdan, D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire: étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal on violence and schools*, 12, 112-133.